

Bellmann, Johannes

## Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 261-279*



Quellenangabe/ Reference:

Bellmann, Johannes: Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 261-279 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59502 - DOI: 10.25656/01:5950

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59502>

<https://doi.org/10.25656/01:5950>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

## *Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft*

- 155 EWALD TERHART  
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE  
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI  
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN  
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

## *Weiterer Beitrag*

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER  
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

## *Diskussion*

- 231 HELMUT HEID  
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE  
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN  
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

## *Besprechungen*

- 281 WALTER HORNSTEIN  
*Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.*  
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,  
politische Orientierungen  
*Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):*  
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991  
und 1996  
*Gerhard Schmidtchen:* Wie weit ist der Weg nach Deutschland?  
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER  
*Christian Niemeyer:* Klassiker der Sozialpädagogik.  
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER  
*Stefan Schnurr:* Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.  
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang  
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER  
*Sabine Goede-Beisenherz:* Dressurversuche. Über Formen der  
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

## *Dokumentation*

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

# Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

## *Zusammenfassung*

Dieser Beitrag gilt dem Zusammenhang zwischen der Konstruktion „des Ökonomischen“ und der systematischen Konturierung des pädagogischen Feldes am Beispiel von SPRANGER und LITT. Zunächst wird in wissenschaftshistorischer Perspektive untersucht, welche Diskursstrategien es ermöglichten, Ökonomie vorrangig als äußeres Sachgebiet der Kultur oder als Gegenstandsbereich des „Wirtschaftens“ zu konstruieren und damit auf Distanz zu halten. Gefragt wird nach den Theoriefolgen für ein pädagogisches Selbstverständnis, in dem interne ökonomische Aspekte ausgeblendet werden. Diese Aspekte werden schließlich in einer systematischen Perspektive positiv aufgewiesen. Das Ergebnis ist ein veränderter Blick auf pädagogische Prozesse, die nicht länger als Hervorbringung des „höheren Selbst“, sondern als Produktion von Handlungsmöglichkeitenüberschüssen verstanden werden können.

## *1. Vorbemerkung*

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts zeigt sich auch im Kontext allgemeinpädagogischer Reflexion eine verstärkte Aufmerksamkeit für den Problembereich „Wirtschaft“, nicht nur bei E. SPRANGER und TH. LITT, auch bei P. NATORP und H. BLANKERTZ, J. DERBOLAV und D. BENNER. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, daß „das Ökonomische“, was immer man im Einzelfall darunter verstand, als Herausforderung des pädagogischen Selbstverständnisses und seiner Begründungsfiguren aufgefaßt wurde. Anders als etwa in der Bildungsökonomie, Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht gerade im Diskurs Allgemeiner Pädagogik die Konstruktion des Ökonomischen in einem engen diskursstrategischen Zusammenhang mit der systematischen Konturierung des eigenen Feldes. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs von Fremdkonstruktion und Selbstkonstruktion ist damit zugleich ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft.

Es geht also nicht darum, „der Pädagogen Ökonomie“ als laienhaft, defizitär, antiquiert etc. entlarven zu wollen, weil sie dem Stand ökonomischer Theoriebildung nicht gerecht wird. Dies würde eine allgemeinverbindliche Gegenstandsdefinition voraussetzen, die auch in den Wirtschaftswissenschaften nicht zu finden ist. Nicht die Abweichung vom Stand ökonomischer Theoriebildung ist für sich genommen relevant; aufschlußreicher ist es, die jeweiligen Konstruktionen „des Ökonomischen“ als Ergebnis einer impliziten diskursstrategischen Wahl zu analysieren, die bestimmten Zwecken dient: der reziproken Abgrenzung, der Hierarchisierung oder Teleologisierung beispielsweise (vgl. FOUCAULT 1973, S. 94 ff.). Jede strategische Wahl ist dabei zugleich eine Ent-

scheidung gegen etwas, das möglich gewesen wäre, aber durch eine diskursive Konstellation auf höherer Ebene ausgeschlossen ist. Wie bei jeder Entscheidung fallen auch bei diskursstrategischen Entscheidungen Opportunitätskosten an: die „Kosten“ nämlich der ausgelassenen Alternativen. Welche Theoriefolgen nimmt man in Kauf, wenn „das Ökonomische“ vorwiegend als äußeres Sachgebiet der Kultur („Produktionssphäre“) bzw. als Gegenstandsbereich („Wirtschaften“) in den Blick kommt statt als internes Bestimmungsmoment des eigenen Handelns?

Ökonomie ist nicht ein bloß äußeres Marktgeschehen, das durch materielle Elemente wie Produktion, Distribution und Konsumtion bestimmt ist. Wichtiger und in der ökonomischen Wissenschaft selbst weithin akzeptiert ist eine formale Gegenstandsdefinition. So definierte LIONEL ROBBINS (1940, S. 16) schon 1932: „Economics is the science which studies human behavior as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses.“ Diese formale Definition beschreibt das Ökonomische als eine Dimension allen Handelns unter der „Bedingung *universaler Knappheit*“ (HOMANN 1988, S. 53). Dabei geht es, wie ROBBINS (1940, S. 17) erklärt, keineswegs nur um materielle oder monetäre Größen: „We do not say that the production of potatoes is economic activity and the production of philosophy is not. We say rather that, in so far as either kind of activity involves the relinquishment of other desired alternatives, it has its economic aspect. There are no limitations on subject-matter of Economic Science save this.“

Auch Pädagogen muß die Frage gestellt werden, ob und inwiefern ökonomische Aspekte des eigenen Handelns in Betracht gezogen werden oder besser: warum diese Aspekte in der Regel ausgeblendet werden und welche Theoriefolgen dies für ein pädagogisches Selbstverständnis hat. Meine generelle These lautet: Ein Pädagoge, der die Ökonomie allein als etwas Äußeres betrachtet, versteht das eigene „Geschäft“ nicht. Ihm fehlt der Blick für konstitutive ökonomische Momente, die zur Bestimmung des eigenen Handelns unerlässlich sind.

EDUARD SPRANGER und THEODOR LITT gelten als zwei Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, die sich in besonderer Weise mit dem in der Disziplin lange Zeit vernachlässigten und verschmähten Problembereich „Wirtschaft“ auseinandergesetzt haben. Die Konstruktion des Ökonomischen soll daher exemplarisch an diesen Autoren untersucht und zugleich mit ihrem jeweiligen pädagogischen Selbstverständnis in Beziehung gesetzt werden. Hauptaugenmerk liegt auf der Frage, durch welche Diskursstrategien es den Autoren gelingt, die ökonomischen Aspekte des pädagogischen Problems und des pädagogischen Subjekts auszublenden bzw. wegzuarbeiten. Dies führt zu einem dritten Arbeitsschritt, in dem ich in einer integrativen Theorieperspektive diese Aspekte positiv aufweisen möchte.

## 2. *Eduard Spranger: der homo oeconomicus und das höhere Selbst*

In seiner Unterscheidung von grundlegender Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung hat SPRANGER bekanntlich dem Beruf eine Schlüsselstellung zugewiesen – „zur Freude aller Berufspädagogen bis heute“, wie H.-E. TENORTH

(1994, S. 98) treffend bemerkt. Das vielzitierte Diktum lautet: „*Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.*“ (SPRANGER GS, Bd. 1, S. 9). Das Berufsbildungskonzept könnte als Versuch interpretiert werden, „mit dem Wirtschaftssystem auf der Basis beruflicher Bildung ins Gespräch zu kommen“ (SCHORR 1996, S. 150). Daß ein solches Gespräch zur Überwindung antiökonomischer Ressentiments beigetragen hat, muß allerdings bezweifelt werden. Ein gleichsam als Motto zu verstehender Satz SPRANGERS (1914/1966, S. 126) dokumentiert eine tiefsitzende Skepsis: „Das Ökonomische mit seiner besonderen Gesetzlichkeit ist dem Theoretiker unheimlich.“

SPRANGER thematisiert „das Ökonomische“ in zwei Kontexten; erstmals im Rahmen seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie in der Schrift „*Lebensformen*“ (1914/1966), später in einem Aufsatz über „*Die Wirtschaft unter kulturphilosophischem Aspekt*“ (1954). Beide Problemzugänge, von der Psyche und von der Kultur aus, sind für SPRANGER nur unterschiedliche Perspektiven, die in einer übergreifenden Strukturtheorie des subjektiven und objektiven Geistes konvergieren. Ich gehe zunächst auf seine Überlegungen in den „*Lebensformen*“ und die dortigen Ausführungen über den Typus des „ökonomischen Menschen“ ein. SPRANGERS Antwort auf das von W. DILTHEY akzentuierte Grundproblem des historischen Relativismus ist eine gewagte Kombination von Idealtypologie und Strukturtheorie. Ausgangspunkt sind intuitiv erschließbare zeitlose Idealtypen der Individualität und analoge elementare geistige Akte; zusammengenommen bilden diese die „*Gesamtstruktur der Seele*“ (SPRANGER 1966, S. 32); die unterstellte strukturelle Analogie zwischen subjektivem und objektivem Geist gewährleistet, daß von der Gesamtstruktur der Seele auch die Gesamtstruktur der Kultur verstanden werden kann. Kurz und bündig ist über den Ansatz der „*Lebensformen*“ gesagt worden: „Im Letzten denkt Spranger die Kultur aus der Psyche.“ (OELKERS 1983, S. 265)

Die Anwendung dieses Verfahrens erscheint SPRANGER (1966, S. 72) selbst „nirgends einfacher ... als auf dem ökonomischen Gebiet“. Ausgangspunkt ist der Idealtypus des ökonomischen Menschen, der unabhängig von historischen und kulturellen Unterschieden „immer denselben Geistestypus“ (ebd., S. 148) zeige. Das universelle wirtschaftliche Motiv sei das der Nutzenmaximierung. Ökonomische Akte werden zu den individuellen Geistesakten gezählt. Zu ihrer sinnvollen Betätigung sei das „Vorhandensein eines zweiten Ich grundsätzlich nicht erforderlich“ (ebd., S. 35). Diese isolierende Betrachtung hebt allein die Beziehung zwischen Subjekt und Güterwelt hervor. Dem ökonomischen Ich und seinen physischen Bedürfnissen stehe eine „stoffliche Gegenstandsordnung“ (ebd., S. 100) gegenüber. Entsprechend dem Gesetz der Nutzenmaximierung seien ökonomische Werte Nützlichkeitswerte und damit bloße Mittel zur Erreichung höherer Werte. Für die Rangordnung der Werte folgt daraus: „die wirtschaftlichen Werte stehen am tiefsten, die religiösen am höchsten. Beide laut Definition“ (ebd., S. 317). Die hierarchischen Abstufungen konstruiert SPRANGER nach den Leitdifferenzen eng/weit, leiblich/geistig, äußerlich/innerlich. Die Weltperspektive des homo oeconomicus wird dementsprechend als eng und reduktionistisch (vgl. ebd., S. 100) eingestuft, sie bleibe der Sphäre des Leiblich-Materiellen verhaftet, ihr Wert liege im „ganz äußerlichen Nutzeffekt“ (ebd., S. 148).

SPRANGERS Versuch, auch „das Ökonomische“ aus der Psyche zu denken, wirft verschiedene Fragen auf. Zunächst ein grundsätzlicher Einwand: Die Suche nach idealtypischen „Grundphänomenen des Menschenlebens“ (vgl. SPRANGER, GS, Bd. 5, S. 349), die dem zersetzenden Blick des historischen Relativismus standhalten sollen, führt in einen logischen Konflikt. Je allgemeiner die vermeintlichen Universalien gefaßt werden, desto weniger kann man ihnen einen spezifischen Gehalt geben. Ihre Aussagekraft bewegt sich gegen null. Das vermeintlich überhistorische ökonomische Prinzip erweist sich als eine „Pseudouniversalie“. SPRANGER behauptet: „So vielgestaltig das Wirtschaften in seiner heutigen weiten Verzweigung ist – in tausend Verwandlungen tritt immer die gleiche Sinnforderung auf: Verfahre sparsam, strebe nach Rentabilität, erzeuge einen Überschuß, verschwende nichts, wäge Verlust und Gewinn gegeneinander ab usf. usf.“ (ebd., S. 371). Bei den hier umstandslos aneinandergereihten Imperativen handelt es sich jedoch keineswegs um „immer die gleiche Sinnforderung“, sondern um Imperative, die nach ihrer Verankerung in verschiedenen Wirtschaftsordnungen zu unterscheiden wären. Sparsamkeit meint etwas anderes als Rentabilität, und es ist höchst problematisch, in beiden Prinzipien gleichermaßen das „ewige wirtschaftliche Motiv“ (SPRANGER 1966, S. 147) entdecken zu wollen.

Während MAX WEBER Idealtypen als wertfreie, d.h. bloß heuristische Erkenntnismittel für historisch gehaltvolle Analysen verstand, verhält es sich bei SPRANGER umgekehrt. Seine Typologie versteht sich als überhistorische und wertgebundene Hermeneutik (vgl. SCHULZ 1996, S. 305). Abweichungen vom Idealtypus können deshalb als „Krankheitssymptome“ (SPRANGER 1966, S. 161) oder „Entartungen des ökonomischen Typus“ (ebd., S. 164) beschrieben werden. Der Idealtypus ist implizit am normativen Modell eines vormodernen bedarfsorientierten Wirtschaftens angelehnt. Mit kulturkritischer Sorge betrachtet SPRANGER dagegen modernes gewinnorientiertes Wirtschaften unter Marktbedingungen. Dort werde das Streben nach Nutzenmaximierung bereits zu einer „dämonischen Leidenschaft“ (ebd., S. 158f.). Wie in der Reklame werde hier „die Kunst geübt ..., neue Bedürfnisse zu wecken, statt nur vorhandene sachgemäß zu befriedigen“ (ebd., S. 150, Anm. 1).

Ökonomische Akte können nach SPRANGER auch an Robinson ablesbar sein. Sie müßten bestimmt werden, „als ob ein Mensch für sich allein wirtschaften könnte“ (ebd., S. 147). Die Folge ist eine völlige Ausblendung der Elemente Markt und Tausch. Dies gilt auch für die Bestimmung ökonomischer Werte. Sie werden vorausgesetzt und nicht zuallererst über den Marktmechanismus ermittelt. Es fehlen jegliche institutionellen Zwischenglieder. Nur die Relationen zwischen isoliertem Subjekt und Güterwelt, nicht jedoch intersubjektive Beziehungen werden als ökonomisch relevant erachtet. Diese Unterscheidung und die an ihr (etwa von LEOPOLD VON WIESE 1955, S. 627f.) häufig festgemachte Differenz von Wirtschafts- und Sozialwissenschaften war auch in der zeitgenössischen Diskussion umstritten. GEORG SIMMEL (1989, S. 59) beispielsweise interpretierte auch soziale Interaktionen als Tauschvorgänge: „Man muß sich klarmachen, daß die Mehrzahl der Beziehung von Menschen untereinander als Tausch gelten kann ...: jede Unterhaltung, jede Liebe (auch wo sie mit andersartigen Gefühlen erwidert wird), jedes Spiel, jedes Sichanblicken.“ Die oft – auch von pädagogischer Seite – behauptete Unzuständigkeit ökonomischer Theorie für zwischen-

menschliches Verhalten verdankt sich also einer zumindest fragwürdigen diskursstrategischen Weichenstellung.

Die auf antike und scholastische Traditionen zurückgehende Vorstellung einer Rangordnung der Werte war im Kontext der zeitgenössischen Wertphilosophie weit verbreitet. Auch bei MAX SCHELER (vgl. 1954, S. 110) z.B. stehen die sinnlichen Werte des Angenehmen und Unangenehmen auf unterster Stufe, die religiösen Werte dagegen an der Spitze. Generell läßt sich sagen: Je weniger die Werte Spuren von Kontingenz (d.h. Zeitlichkeit, Leibgebundenheit, Fundiertwerden durch anderes etc.) aufweisen, desto höher ihr Platz in der Werthierarchie. Auch bei SPRANGER beschreiben die konzentrisch sich erweiternden „Ichkreise“ eine Bewegung weg vom kontingenten Individuum hin zum sogenannten „höheren Selbst“. Wie CLIFFORD GEERTZ (1992, S. 61 f.) nicht ohne Ironie sagt, bestimmen Ansätze wie diese den Menschen als „ein horizontal gegliedertes Tier, eine Art evolutionäre Schichttorte, bei deren Definition eine jede Lage ... ihren unverrückbaren Platz zugewiesen bekam“. Ökonomische Werte können in dieser hierarchischen Konstruktion bloße Nützlichkeitswerte sein, die an physische Bedürfnisse und materielle Güter gebunden bleiben. SPRANGER (1966, S. 317): „Sie weisen immer auf einen anderen Wert zurück, dem sie dienen. Und sie haben selbst so viel Wert, wie von diesem auf sie zurückstrahlt.“ (Vgl. hingegen WEBER 1972, S. 32; auch MYRDAL 1933; KIRCHGÄSSNER 1991)

Das Zwischenresümee lautet: In der Bestimmung sogenannter ökonomischer Akte arbeitet SPRANGER mit verschiedenen z.T. metaphysisch legitimierten Einschränkungsfikturen (Bedarfsdeckung, die Mensch-Ding-Relation, bloßer Mittelcharakter für höhere geistige Akte). Der Idealtypus des ökonomischen Menschen ist am normativen Modell einer vormodernen Ökonomie entwickelt. Konstitutive Merkmale moderner Ökonomie können von ihm aus gerade nicht begriffen werden.

Betrachten wir nun in einem zweiten Schritt SPRANGERS Konstruktion der Wirtschaft aus kulturphilosophischer Sicht: Bei seinem Versuch, die gesellschaftliche Form der Wirtschaft als bloße Summe (vgl. SPRANGER 1966, S. 34, 163) individueller geistiger Akte zu verstehen, war SPRANGER schon in den „Lebensformen“ auf Schwierigkeiten gestoßen. Die Eigengesetzlichkeit eines ausdifferenzierten Wirtschaftssystems ließ sich aus der Perspektive einer „geisteswissenschaftlichen Psychologie“ nicht mehr plausibel machen. Dies machte eine Akzentverschiebung zur Kulturphilosophie notwendig. Aber auch in dieser wird mit spezifischen Einschränkungsfikturen operiert. Normatives Ideal ist ein organologisches Kulturmodell, in dem die verschiedenen Lebensformen als Teil eines lebendigen Ganzen betrachtet werden. Gerechtfertigt wird diese Vorstellung durch eine assoziative Übertragung biologischer Gesetzmäßigkeiten auf den Bereich des Sozialen. Die Rede ist von „Symbiose“ (SPRANGER, GS, Bd. 5, S. 355) innerhalb einer „Gesamtkultur“ (ebd., S. 375) und – mit Blick auf die zeitgenössische Wirtschaft – von „Hypertrophie“ (ebd., S. 371). Kultur versteht SPRANGER gewissermaßen ökologisch. Im Oikos der Lebensformen sind einer modernen Wachstumsökonomie von vornherein Grenzen gesetzt.

Vor dem Hintergrund dieses organologischen Kulturmodells soll in einem dritten Schritt SPRANGERS eingangs angesprochenes Berufsbildungskonzept betrachtet werden: Berufsbildung wird nicht ökonomisch, sondern kulturphiloso-



phisch begründet – als Gegengewicht gegen die dezentrierenden Kräfte in der modernen Kultur, zu denen an erster Stelle gerade die Ökonomie gehört. Besonders aufschlußreich ist hier der metaphorische Subtext: Zersplitterung, Zerfall und Zerfließen stehen gegen Stabilität, Statik und Halt. Der Beruf gewähre eine „Bindung an einen scharf umrissenen Aufgabenkreis“ (SPRANGER, GS, Bd. 1, S. 10), durch ihn erhalte der Bildungsprozeß einen „festeren Mittelpunkt“, „damit wir nicht in der Universalität einer ungreifbaren und unerreichbaren Allgemeinbildung zerfließen“ (ebd., S. 16). Dies läßt aufmerken, denn der Affekt richtet sich hier nicht nur gegen die moderne Ökonomie, sondern – wie schon bei SPRANGERS Lehrer FRIEDRICH PAULSEN – gegen die allgemeine Bildung selbst. Auch sie gerät in Verdacht, das „ökologische Gleichgewicht“ der Kultur zu gefährden. Im berühmten Aufsatz „Das Problem des Aufstiegs“ aus dem Jahr 1918 werden zwei Kräfte für die beunruhigende Dynamik moderner Gesellschaft verantwortlich gemacht: zum einen die „launenhaften Möglichkeiten der Geldwirtschaft“ (SPRANGER, GS, Bd. 8, S. 127), zum anderen die „staatlichen Berechtigungen“ (ebd., S. 133) der Bildungsinstitutionen, durch die es einzelnen gelinge, unverdient soziale Schranken zu überwinden. Hiergegen werden die vielbeschworene „echte Bildung“ und die Berufsbildung ins Spiel gebracht. Sie Sorge dafür, „daß jeder einzelne dem Rahmen seines Wirkungskreises mit seinem ganzen Wesen organisch angepaßt sei und ihn mit seiner Seele ausfülle“ (ebd., S. 132). Das SPRANGERSche Berufsbildungskonzept bleibt vorindustriell und berufsständisch geprägt. Als Modernisierung der Bildungstheorie sollte es jedenfalls nicht gefeiert werden.

In einen vierten Schritt möchte ich nun SPRANGERS Konstruktion „des Ökonomischen“ mit seinem pädagogischen Selbstverständnis in Beziehung setzen. Ich erinnere an den bisherigen Befund: Während die gesellschaftliche Form der Wirtschaft ihren Platz im Rahmen eines „organologischen Kulturmodells“ zugewiesen bekommt, wird der homo oeconomicus nur im Rahmen einer Rangordnung der Werte als Durchgangsstufe zum höheren Selbst zugelassen. Beide Einschränkungsfiktionen haben ihre Legitimation in der Differenz von gegebener Kultur und idealem Wertsystem, empirischem Individuum und „höherem Selbst“.

Diese Differenz ist konstitutiv für den geisteswissenschaftlichen Legitimationstypus pädagogischen Handelns. Was auf der einen Seite antiökonomische Einschränkungsfiktionen legitimiert, dient auf der anderen Seite der pädagogischen Selbstbehauptung. So heißt es über die Aufgabe der Erziehung: „Ihr Sinn ist es ..., der autoritativen Norm Gehör zu verschaffen. Es sollte ... im Sinne des idealen Wertsystems, d. h. der letzten religiös-sittlichen Lebensordnung und eines ‚klassischen Bildungsgehaltes‘“ (SPRANGER 1966, S. 347) erzogen werden. Dieser rigide Anspruch wird nur scheinbar dadurch zurückgenommen, daß von einer bloß „sekundären Autonomie“ (SPRANGER, GS, Bd. 1, S. 136) der Erziehung die Rede ist. Grund hierfür ist ihre Angewiesenheit auf die Sinnrichtungen und Wertideen autonomer Kulturgebiete, die in der Erziehung lediglich vermittelt werden sollen. Das Recht, dennoch von einer Autonomie der Erziehung zu sprechen, wird vom Begriff „sittlicher Autonomie“ abgeleitet. Spezifikum der Erziehung sei nämlich, daß es ihr um sittliche Zustimmung zu idealen Bildungswerten gehe. Ihr eigentlicher Adressat sei nicht das empirische Individuum, sondern das höhere Selbst, welches SPRANGER mit dem Gewissen identifiziert (SPRANGER

1966, S. 347). Aufgrund der Verankerung pädagogischer Autonomie im Konstrukt des höheren Selbst kann sogar von einer ausdrücklichen „Überordnung“ (SPRANGER, GS, Bd. 1, S. 139) der Erziehung über die einzelnen Kulturgebiete gesprochen werden. Der Appell an das höhere Selbst gerät zur pädagogischen Maxime. Es gelte, „um des höheren Lebens willen das niedere, um des größeren Lebens willen das engere daranzusetzen“ (SPRANGER 1966, S. 348). Maßstab für die Entwicklung zum „höheren Selbst“ ist – wie schon an der „Rangordnung der Werte“ abzulesen – der Grad der potentiellen Verallgemeinerungsfähigkeit der Erkenntnisleistungen und ethischen Orientierungen. An dieser Konstruktion wird vollends deutlich: Das „bloß begehrende, enge Ich“ (SPRANGER, GS, Bd. 2, S. 292) erweist sich als nicht verallgemeinerungsfähig; der homo oeconomicus muß zum höheren Selbst erst erzogen werden.

Die Ausblendung ökonomischer Dimensionen zeigt sich aber nicht nur bei SPRANGERS Bestimmung des zu erziehenden Subjekts, sondern auch bei seiner Bestimmung des pädagogischen Problems. Dies läßt sich am Begriff des Bildungswerts demonstrieren. Gemeint ist der Wert, den kulturelle Objektivationen für die Bildung der Persönlichkeit haben, im Unterschied zum Wert, den diese im Kontext ihres spezifischen Sachgebiets haben. Was im Kontext der Wirtschaft als wertvoll bzw. nützlich erachtet wird, ist nicht deshalb schon für Bildungsprozesse wertvoll. SPRANGER unterscheidet zwischen Kulturwert und Bildungswert – eine begriffsstrategische Operation, die gewissermaßen zu einer „Zweitcodierung“ aller Werte unter pädagogischen Gesichtspunkten führt.

Dieser Wertbegriff erzeugt nun von SPRANGER nicht gesehene ökonomische Theorieprobleme. Dem modernen ökonomischen Denken ist jeder Essentialismus fremd. Die Vorstellung von metaphysisch fundierten absoluten Werten oder eines „letztthin Verpflichtenden“ (SPRANGER, GS, Bd. 2, S. 373) erscheint als Widerspruch in sich (vgl. PRIDDAT 1994; GROYS 1990). Durch die Unterscheidung zwischen Kulturwert und Bildungswert gelingt zwar einerseits eine kritische Distanznahme auch gegenüber ökonomischen Sachgesetzmäßigkeiten, andererseits jedoch wird genau hierdurch das Wertproblem als ein ökonomisches in der Pädagogik selbst virulent. Es wird zum internen Problem des „komplexen“ pädagogischen Diskurses selbst. Denn auch Bildungswerte sind nicht absolute Werte, sondern in zweifacher Hinsicht relational. Sie müssen im Blick auf pädagogische Präferenzen, d.h. Bildungsziele, relationiert werden. Und sie müssen im Blick auf Restriktionen, insbesondere die Knappheit verfügbarer Zeit, untereinander relationiert werden. Dies erzeugt das Auswahl- und Kanonproblem. So kommt die Ökonomie durch die Hintertür der (Bildungs-) Werte wieder in den Horizont pädagogischer Problemstellungen hinein und unterminiert – ohne daß dies SPRANGER bemerkte – metaphysisch abgesicherte Behauptungen von vorausgesetzten klassischen Bildungsgehalten.

Das Festhalten an essentialistisch gedachten Bildungswerten verhindert darüber hinaus ein Verständnis für die Entstehung von Werten innerhalb von Bildungsprozessen. Aufgabe des Pädagogen ist nach SPRANGER (1966, S. 380) nicht produktives „Kulturschaffen“, sondern lediglich reproduktive „Kulturfortpflanzung“. Dazu müsse der Pädagoge die Kultur auf Bildungswerte absuchen, die – bildlich gesprochen – wie eine Metallader offen am Tage liegen oder sehr verborgen sein“ (SPRANGER, GS, Bd. 1, S. 291) können. Das Bild scheint zu unterstellen,

daß im „Fundus der Kultur“ alle Werte bereits vorhanden seien und auf pädagogische Ausbeutung warteten. Als Wertschöpfungsprozeß *sui generis* wird pädagogisches Handeln nicht erkannt.

### 3. Theodor Litt: der *homo oeconomicus* und der Primat der Sache

Im Vergleich mit SPRANGER erscheint LITT zweifellos als der modernere Autor. Mit demonstrativer Entschlossenheit hat er versucht, die Pädagogik von solchen theoriegeschichtlichen Altlasten zu befreien, die den Blick verstellen auf die durch Naturwissenschaft, Technik und Arbeitswelt maßgeblich geprägte moderne Gesellschaft. Sein bisweilen äußerst polemischer Ton wirkt auch heute noch durchaus erfrischend: „Nichts kann unser Geschlecht weniger vertragen“, so hält LITT (1955/1959, S. 109f.) den Anhängern eines hehren, realitätsfernen „Bildungsideals“ vor, „als ein Verschweben in Hölderlin-Stimmungen, in denen der Wille, es mit unserer Welt und Gegenwart aufzunehmen, in nichts zergehen müßte“.

Die Kernthese seiner 1955 veröffentlichten, vielbeachteten Schrift über „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ ist schnell referiert: Das klassische Bildungsideal zielt auf die Harmonie und Totalität des Subjekts. Die moderne arbeitsteilige Wirtschaft dagegen sei am Primat der Sache orientiert, sie mute dem Menschen zu, „in einer vom Ganzen abgespaltenen Teilverrichtung von beschämender Geringfügigkeit seinen Lebensinhalt zu finden“ (ebd., S. 40). Den so entstehenden Gegensatz zwischen Mensch und Sache diagnostiziert LITT mit aufwendiger Widerspruchs-Rhetorik. Die Rede ist von „Entfremdung“, „Diskrepanz“ und „Antinomie“. Das Kontrastmodell zur modernen Entfremdung von Subjekt und Objekt bezeichnet LITT mit dem Begriff des „Umgangs“. Der Umgang ist das Paradigma der vortechnischen Kultur, in der das Verhältnis zur außermenschlichen Natur durch „Unmittelbarkeit“ und „organische Verbundenheit“ (ebd., S. 21f.) gekennzeichnet gewesen sei. Die Entwicklung der modernen Zivilisation sei gleichwohl nicht als Sündenfall zu betrachten. Im Gegenteil: Durch Naturwissenschaft und Technik werde nur etwas in der Natur „uranfänglich Angelegtes aktualisiert“ (ebd., S. 93). Dieses Argument dient der ausdrücklichen Rehabilitierung der modernen Entwicklung. So sei die reziproke Verselbständigung von Subjekt und Objekt als unvermeidbare Konsequenz des modernen Fortschrittsprozesses hinzunehmen. Statt einer „harmoniegläubigen Anthropologie“ (ebd., S. 112f.) zu huldigen, gelte es, die Antinomie zwischen Mensch und Sache in einen zeitgemäßen, „abgewandelten Bildungsbegriff“ (ebd., S. 123) aufzunehmen.

Meine These lautet: Beide Pole dieses vermeintlichen Widerspruchs verdanken sich einer höchst fragwürdigen Konstruktion. Sobald man die hier zu findenden Verzeichnungen korrigiert, beginnt sich auch der Widerspruch zu relativieren.

Zunächst wende ich mich LITTS Rekonstruktion des klassischen Bildungsideals zu: Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden (vgl. MENZE 1980; BENNER 1990), daß sich LITTS Kritik am Bildungsideal weniger am Selbstverständnis der inkriminierten Klassiker festmachen läßt als an deren Rezeption in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – besonders bei PAULSEN und später bei

SPRANGER. Für unseren Zusammenhang interessanter ist etwas anderes. Der Bezugspunkt der neuhumanistischen Kritik war nicht, wie LITT behauptet, die in Deutschland erst kaum entwickelte industrielle Arbeitswelt<sup>1</sup>, sondern der zeitgenössische Staat. Das Verhältnis der klassischen Bildungstheorie zur Wirtschaft war weitgehend durch Indifferenz gekennzeichnet (vgl. LUHMANN 1981, S. 170) – anders als in der Aufklärungspädagogik, in der ökonomisch-utilitaristische Überlegungen bekanntlich einen breiten Raum einnahmen. Die beklagten antökononischen Abgrenzungsstrategien haben also ihre theoriegeschichtliche Wurzel gar nicht dort, wo sie LITT vermutet. Sie liegen nicht im sogenannten Neuhumanismus, sondern sind weit jüngeren Datums.

Aus meiner Sicht wären hier besonders die neukantianische und die geisteswissenschaftlich-kulturphilosophische Pädagogik zu nennen. Ihnen gemeinsam ist die Vorstellung, es gebe unabhängig vom Stand der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung so etwas wie einen originär pädagogischen Wirklichkeitsbereich, dessen Autonomie bzw. relative Autonomie theoretisch zu begründen und gegen Übergriffe von außen zu verteidigen sei (vgl. VOGEL 1997, S. 359). LITT selbst beurteilte die Möglichkeiten pädagogischer Selbstbehauptung bekanntlich äußerst vorsichtig; ihm war an einer „wechselseitigen Begrenzung“ der „großen Kulturprovinzen“ (LITT 1926, S. 15, 3) gelegen, durch die Imperialismen aller Art zurückgewiesen werden sollten. Aber auch dieser bescheidenen Programmatik liegt noch die Vorstellung zugrunde, daß die Grenzen der Pädagogik solche sind, „die sich aus dem unabänderlichen *Wesen* des pädagogischen Tuns und seiner notwendigen Stellung in dem Kräftespiel des geistigen Kosmos ergeben“ (ebd., S. 45). Bei seiner Polemik gegen die Abgrenzungsstrategien der „deutschen Klassik“ scheint LITT also zu verkennen, daß er selbst in einer Theorietradition steht, die mit fragwürdigen Grenzziehungen operiert.

Des weiteren übersieht LITT diejenigen Elemente des klassischen Bildungsbegriffs, die keinesfalls als Widerspruch, sondern durchaus in funktionaler Analogie zu einer modernen Ökonomie gesehen werden können. Was im einzelnen unter solchen funktionalen Analogien zu verstehen ist, soll später erläutert werden. Die hier vorweggenommene These führt zunächst zum zweiten Pol des von LITT behaupteten Widerspruchs: die Seite der modernen Arbeitswelt.

Zunächst überrascht, daß LITT im Titel seiner Schrift von 1955 nur die moderne Arbeitswelt hervorhebt. Im Text selbst ist nämlich durchgängig von einer „Trias Naturwissenschaft – Technik – Produktion“ (LITT 1959, S. 75) die Rede. Entscheidendes Merkmal der Produktion sei die Arbeitsteilung. Der Zusammenhang der Einzeltätigkeiten sei nicht mehr in der harmonischen Einheit des Subjekts begründet, sondern in der durch naturwissenschaftliche Theorie vorab fixierten Sache. Technik sei die bloße Anwendung der entdeckten Kausalitäten in der Praxis. Gegenüber diesem Auseinandertreten von Theorie und Praxis ist für LITT die Arbeitsteilung lediglich „von sekundärer Art“ (ebd., S. 34, vgl. auch S. 93). Erklärt wird sie durch das „Übergreifen des Sachprimats auf die Arbeits-

1 LITT (1959, S. 44) behauptet ausdrücklich eine Spannung „zwischen der Humanitätsidee und der *gleichzeitig* (Hervorh. J.B.) anhebenden gesellschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung“. Demgegenüber zeigt ein Blick in die Wirtschaftsgeschichte, daß man in Deutschland frühestens seit den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts von einer arbeitsteiligen, aus lebensweltlichen Zusammenhängen freigesetzten Marktwirtschaft sprechen kann (vgl. LANDSHUT 1985, S. 48).

welt“. Am zweckmäßigsten werde die Organisation der Arbeit dort ausfallen, wo sie „die Gliederung der Sache selbst zum alleinigen Leitfaden nimmt“ (ebd.). Dies führe zwangsläufig dazu, daß im Bereich der Arbeit der Mensch zum bloßen „Vollstreckungsorgan der Sache“ (ebd., S. 76) werde. Außerhalb der Arbeit erst könne er zur Frage des Wozu Stellung nehmen. Die Antinomie zwischen Sachzwang und Selbstbestimmung scheint unüberbrückbar.

Diese Konstruktion wirft verschiedene Fragen auf: Lrrts Begriff des Ökonomischen beschränkt sich zunächst auf die Arbeitswelt und ihre arbeitsteilige Organisation; diese jedoch wird als bloß sekundäres Produkt im Gefolge von Naturwissenschaft und Technik angesehen.<sup>2</sup> Zugespitzt formuliert: Für Lrrt gibt es keine ökonomischen Gründe für die Ökonomie. Das Merkmal der Arbeitsteilung spielt zwar auch schon bei ADAM SMITH eine zentrale Rolle, wird aber dort – wie im berühmten Beispiel von der Stecknadelfabrik zu Beginn des „Wohlstands der Nationen“ (1776) – konsequent ökonomisch, d. h. nach Kostengesichtspunkten, gedacht.

Lrrts Unterscheidung von Umgang und Sachdenken hat dabei durchaus ihre Berechtigung, insofern sie den historischen Paradigmenwechsel von einem vor-technischen zu einem naturwissenschaftlich-technischen Verhältnis zur Natur markiert. Fraglich bleibt indes, ob hiermit konstitutive Merkmale moderner Ökonomie erschlossen werden können. Arbeitsteilung verdankt sich weder bloß „den aus der Sache entfließenden Anweisungen“ (Lrrt 1959, S. 35) noch ist sie als solche überhaupt eine hinreichende Bedingung für die Entstehung einer modernen Marktökonomie. Ohne die Berücksichtigung von Kostengesichtspunkten, insbesondere von Transaktionskosten, läßt sich etwa die Entwicklung von direktem Tauschhandel zu Märkten und die Entstehung von Industrieunternehmen und ihre Organisation der Arbeit gar nicht verständlich machen.

Ein zweiter Punkt ist das Verhältnis von Arbeitsteilung und Individualitätsentwicklung. Schon ROUSSEAU habe hier einen prinzipiellen Widerspruch gesehen. Der Grund hierfür ist aber nicht, wie Lrrt behauptet, das Totalitätsideal der klassischen Bildungstheorie, sondern ihre Schwierigkeit, Individualitätsentwicklung und Vergesellschaftung aufeinander zu beziehen. Das Autarkie-Ideal ist bei ROUSSEAU der Grund für die Ablehnung der Arbeitsteilung. Deshalb soll auch Émile keinen bürgerlichen Beruf erlernen, sondern ein Handwerk, „das Robinson auf seiner Insel dienen könnte“ (ROUSSEAU 1975, S. 197). Während also die bildungstheoretische Klassik in der Tradition ROUSSEAUS von Robinson-Situationen ausgeht und damit Vergesellschaftung qua Arbeitsteilung bestenfalls als etwas Sekundäres verstehen kann (vgl. OELKERS 1991, S. 41 ff.), hat die wirtschaftstheoretische Klassik durch die Konzepte Arbeitsteilung und

2 Schon Lrrts Begriff der Naturwissenschaft als wertfreie Tatsachenforschung (vgl. Lrrt 1958, S. 90f.) erscheint fragwürdig. R. LASSAHN (1970, S. 60) hat hierin wohl zu Recht einen „Extremfall neopositivistischer Wissenschaftsauffassung“ gesehen. Der behauptete Anwendungszusammenhang zwischen Naturwissenschaft und Technik funktioniert nur vor dem Hintergrund einer vollständig elementarisierbaren Natur (vgl. Lrrt 1958, S. 91; vgl. PRONDCZYNSKY 1993, S. 116) – eine Vorstellung, die auch vor dem zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen Horizont kaum haltbar gewesen sein dürfte. Die Konsequenz lautet: „Technik ist Anpassung an die Natur, nicht, wie so oft behauptet, ihre Überwindung.“ (Lrrt 1958, S. 91) Ist schon Lrrts Begriff von Naturwissenschaft und Technik fragwürdig, so ist es der hiervon abgeleitete Begriff der modernen Arbeitswelt erst recht. Wie der Technik, so fehlt auch der Arbeit jede schöpferische Dimension.

Tausch von Anfang an den Charakter einer Gesellschaftstheorie. In einer commercial society lebe jeder vom Tausch und werde dadurch in gewissem Maße zum Händler (vgl. SMITH 1996, S. 22 f.). Bei aller Kritik an monotonen, stupiden Tätigkeiten, wird Arbeitsteilung nicht als Widerspruch zur Individualitätsentwicklung, sondern als deren Voraussetzung gesehen. Für LITTS Lehrer GEORG SIMMEL (1989, S. 652) war dieser positive Zusammenhang noch deutlich: Indem in einer arbeitsteiligen Wirtschaft das Geld zwischen den Menschen und die Dinge trete, ermögliche es „ein Freisein von unmittelbaren Rücksichten auf die Dinge und von unmittelbarer Beziehung zu ihnen, ohne das es zu gewissen Entwicklungschancen unserer Innerlichkeit nicht käme“. Daß das Geld damit geradezu eine bildungstheoretische Relevanz bekommt, ist in der modernen Pädagogik nicht bemerkt worden. Diese vermutet, wie TENORTH (1992, S. 131) bemerkt hat, „Widersprüche, wo man nur auf Funktionssymbiosen trifft“.

Die Fragwürdigkeit des von LITT konstruierten Widerspruchs wird noch deutlicher, wenn man die Konsequenzen betrachtet, die daraus für die Erziehung abgeleitet werden. Entsprechend der Antinomie wird unterschieden zwischen sachbezogener und umgangsbezogener Erziehung.

Die ausdrückliche Rehabilitierung einer sachbezogenen Erziehung hat bei LITT unverkennbar eine polemische Funktion. Sie fungiert als Kontrapunkt gegenüber einem verbreiteten reformpädagogischen Kult der Innerlichkeit. Adressat der Kritik ist aber nicht, wie in früheren Texten, die „reformerische Pädagogik“ (LITT 1926, S. 48), sondern die „deutsche Klassik“, die Bildung nur in einem „Burgfrieden der Innerlichkeit“ (LITT 1959, S. 118) habe denken können. Demgegenüber betont LITT, daß die Unterordnung unter den Primat der Sache sehr wohl eine bildende Rückwirkung für das Subjekt habe. So lerne es den Verzicht auf alle egoistischen Antriebe und werde dadurch „zum Organ des reinen, des allgemeinen Denkens emporgeläutert“ (ebd., S. 96). Die Bindung an die Sache fordere eine Askese, die LITT drastisch als „Selbstausschaltung“ (ebd.) versteht. Dies führt schließlich zu einem Bildungsverständnis, in dem das Eigeninteresse des Subjekts vollkommen zum Verschwinden gebracht ist. Konträr zu HUMBOLDT formuliert LITT: „Je weniger das Selbst im sachlichen Ergebnis von sich zu entdecken vermag, um so fester darf es vertrauen, im Mühen um das Ergebnis auch sich selbst vorwärtsgebracht, ja recht eigentlich ‚gebildet‘ zu haben.“ (ebd., S. 98) Askese scheint somit nicht nur als Preis jeder sachbezogenen Bildung, sondern zugleich als ihr Ertrag hingestellt zu werden. Auch dies widerspricht der klassischen Bildungstheorie. SCHLEIERMACHER z. B. thematisiert mit seiner Forderung nach „Aufopferung des Moments für die Zukunft“ zwar auch einen asketischen Preis der Bildung, jedoch nicht nach dem puritanischen Muster der „Selbstausschaltung“, sondern nach dem Muster der „aufgeschobenen Gratifikation“ (vgl. ELSTER 1987): Die Forderung nach Verzichtleistung erschien SCHLEIERMACHER (vgl. 1994, S. 81 ff.) nur dann legitim, wenn der „Zögling“ auch tatsächlich in den Genuß der Erträge kommt – und zwar nicht erst in einer ungewissen Zukunft.

Wichtiger aber sind für LITT die umgangsbezogenen Aufgaben der Erziehung, deren Erörterung die Schlußkapitel seiner Abhandlung über das „Bildungsideal“ vorbehalten sind. Die Sphäre des Umgangs sei im ganzen für pädagogische Beeinflussung zugänglicher. „Gilt es also, dem Widerspruch zwischen Sachforderung und menschlichem Anspruch etwas von seiner Härte zu nehmen,

so wird das Entscheidende auf der Seite des Umgangs und nicht auf der Seite der Sachordnung geschehen müssen“ (LIT 1959, S. 143). Das mit „Umgang“ bezeichnete Weltverhältnis sei nicht nur phylogenetisch, sondern auch ontogenetisch das ursprüngliche. Es bedürfe besonderer pädagogischer Verteidigung gegenüber der „Überwältigung durch den mathematisch-technischen Denkimperialismus“. Gegen das szientistische Deutungsmonopol der Naturwissenschaft müsse die Erziehung die „Wahrheit des Umgangs“ in Schutz nehmen (ebd., S. 135). Ging es in der Schrift über die „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“ noch darum, den „imperialistischen Expansionsdrang“ (LIT 1926, S. 4) insbesondere der Reformpädagogik in seine Schranken zu weisen, gilt es nun, den „ungehörigen Übergriffen“ (LIT 1959, S. 140) des Sachdenkens auf die Sphäre des zwischenmenschlichen Umgangs Einhalt zu gebieten. In beiden Fällen geht es um eine „Grenzbereinigung“ (LIT 1926, S. 12) zwischen unterschiedlichen „Kulturbereichen“ und den ihnen gemäßen Denkformen.

Zur Problematik dieser doppelten Erziehungsaufgabe läßt sich folgendes anmerken: Die Konzeption von Erziehung als „Pflege des Umgangs“ kann in der modernen Arbeitswelt allenfalls kompensatorische Funktion haben. LIT sieht hier Gemeinsamkeiten mit dem aus den USA kommenden Human-Relations-Ansatz, dessen Ziel es sei, daß „die Fremdheit des Arbeiters gegenüber seiner Arbeitsaufgabe abgemildert“ (LIT 1966, S. 25) werde. Unkritisch, aber treffend bezeichnet heute LITs Schüler ALBERT REBLE (1996, S. 91) die pädagogische „Pflege des Umgangs“ als ein „*gewichtiges Ausgleichs- und Entlastungsphänomen*“, welches „geradezu eine existenztherapeutische Aufgabe“ bekommen habe. Auch für die Arbeitswelt selbst machen sich Human Relations am Ende bezahlt. Selbst eintönige und ermüdende Arbeit werde dann, so LIT, „am ehesten ertragen, am willigsten geleistet“ (LIT 1959, S. 144). Das kompensations-theoretische Konstrukt versperrt jede Möglichkeit kritisch-konstruktiver Stellungnahmen. Deutlich wird dies etwa im Vergleich mit J. DEWEY. Dessen Kritik an bloßer „Plackerei“ unter dem Diktat von außen gesetzter Handlungsziele war gewissermaßen zugleich ökonomisch und pädagogisch motiviert: Eine solche Tätigkeit sei nicht nur unproduktiv, sie rege auch nicht dazu an, „die Intelligenz in der gegebenen Sachlage zu verwerten“ (DEWEY 1993, S. 151).

Die Dichotomisierung von Sachordnung und Menschenwelt und der ihnen jeweils gemäßen Rationalitätstypen verdankt sich einer Reifizierung allenfalls analytisch brauchbarer Unterscheidungen. Die Rede von „ungehörigen Übergriffen“, „Überwältigung“ und „Imperialismus“ suggeriert gegeneinander abgeschlossene Handlungssphären, die von Denkformen bzw. wissenschaftlichen Disziplinen in säuberlicher Arbeitsteilung nachträglich zu besetzen seien. Größte Befürchtung solcher „Regionalontologien“ (LUHMANN 1990, S. 451) ist dann, „daß das technische Denken über die Schranken des ihm zugewiesenen Bereichs hinauswuchert“ (LIT 1959, S. 80). Die einlinige Zuordnung von gegeneinander abgegrenzten Handlungsbereichen und Rationalitätstypen verstellt nicht nur den Blick auf mögliche Mischungsverhältnisse, sondern schließt, als dichotomes Schema, auch alternative handlungstheoretische Modelle kategorisch aus. So wird aus der Unangemessenheit des Sachdenkens auf die Notwendigkeit eines dem Umgang gemäßen Denkens kurzgeschlossen und umgekehrt. Übersehen wird dabei z.B., daß es nicht nur den Typus eines teleologischen, vorgegebene Zwecke realisierenden Handelns gibt, sondern auch den eines sei-

ne Zwecke in Situationen erst findenden Handelns – ein Handlungstypus, auf den besonders im Pragmatismus und in der Phänomenologie hingewiesen wurde.

Die zu kurz greifende Alternative von systemfunktionaler Arbeit und lebensweltlicher Interaktion<sup>3</sup> zwingt schließlich dazu, Erziehung als ganze dem Bereich der Lebenswelt zuzuschlagen: „An die Stelle der Objektbearbeitung tritt der ‚Umgang‘, der die Parteien zu wechselseitiger Belebung zusammenführt und aneinander ihr Wesen entwickelt läßt.“ (LITT 1958, S. 112) Zu den hierdurch eingehandelten „Dethematisierungseffekten“ (LUHMANN) zählt nicht nur, daß konstitutive Asymmetrien in der Erziehung nicht mehr adäquat aufgenommen werden können (vgl. ebd., S. 113); das Verständnis pädagogischer Interaktion nach dem Modell lebensweltlichen Umgangs macht auch allzuleicht vergessen, daß Erziehung in ihrer institutionalisierten Form selber „systemfunktionalen“ Charakter hat. Hiermit verbunden, aber in unserem Zusammenhang noch bedeutsamer ist die Tatsache, daß die gegenüber Arbeit und Interaktion querliegende ökonomische Rationalität und der Typus eines schöpferischen, poetischen Handelns von LITT nicht mehr systematisch mit einem Begriff von Erziehung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. PRONDCZYNSKY 1993, S. 113ff.). Als ein spezifischer Allokationsprozeß gesellschaftlich wichtiger „Ressourcen“ gerät pädagogische Praxis nicht in den Blick. Da LITT Ökonomie schließlich als ganze der Systemseite zuschlägt, muß sie von da an nur noch im Zusammenhang der allfällig drohenden „Kolonialisierung der Lebenswelt“ thematisiert werden. Als interne Problematisierungsaufgabe ist Ökonomie zum Verschwinden gebracht.

Auch in seinem berühmten Text „Führen oder Wachsenlassen“ (1927/1958) übersieht LITT eine querliegende ökonomische Dimension, die zu einem auch empirisch gehaltvolleren Verständnis des pädagogischen Problems eher hätte beitragen können als das müßige Durchdeklinieren der Antinomie von Einwirkung und Entwicklung. LITT rettet sich bekanntlich durch einen antinomisch-dialektischen Versöhnungsversuch zwischen einem „guten Sinn des Wachsenlassens“ und einem „guten Sinn des Führens“. Was am Ende pädagogisches Handeln ist, kann vollkommen unklar bleiben, solange die optimistisch behaupteten „Konvergenzkriterien“ zwischen Führen und Wachsenlassen eine solide metaphysische Absicherung erhalten. Diese wird in der zeitlosen Gültigkeit des objektiven Geistes gesehen. „Nur wenn es ein Zeitüberlegenes gibt, an dem der

3 Wie wirkungsvoll dichotomisierende Begriffsstrategien bis heute sind, läßt sich beispielsweise am Werk des prominenten LITT-Schülers JÜRGEN HABERMAS (1968; 1981) demonstrieren. Diesen „unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus“ (H. JOAS 1992, S. 171 ff.) weist große Ähnlichkeiten mit LITTS Konstruktion auf: Entsprechend der Unterscheidung von Technik und Umgang spricht HABERMAS bekanntlich von Arbeit und Interaktion. Diesen Handlungstypen werden bestimmte Rationalitätstypen zugeordnet: instrumentelle und kommunikative Vernunft. Diese wiederum werden linear auf die Sphären System und Lebenswelt verrechnet. Analog zu dem von LITT diagnostizierten Imperialismus des Sachdenkens spricht HABERMAS von der drohenden Kolonialisierung der Lebenswelt. HABERMAS bezieht sich in diesem Zusammenhang auf LOCKWOODS Unterscheidung von Systemintegration und Sozialintegration, übersieht aber, daß LOCKWOOD selbst hiermit zwei immer gleichzeitig vorhandene Integrationsmechanismen moderner Gesellschaft bezeichnen wollte. Schon für SMITH waren Markt und Moral zwei Integrationsmechanismen einer commercial society, die nicht einfach auf gesellschaftliche Teilbereiche zu verrechnen sind (vgl. JOAS 1992; vgl. ULRICH 1991).



Geist wachsen kann, ohne sich in ihm zu verlieren, nur dann ist ein Einfluß auf werdende Seelen denkbar, der sie auf den Geist verpflichtet und doch zugleich in Freiheit ihr Schicksal wählen heißt“ (ebd., S. 74). Wie schon bei SPRANGER führt auch bei LITT die Ausblendung der ökonomischen Dimension als internes Bestimmungsmoment des pädagogischen Subjekts und des pädagogischen Handelns geradewegs in metaphysische Hilfskonstrukte.

Die Auseinandersetzung mit LITT läßt sich zu folgendem Resümee bündeln: Während die sachbezogene Erziehung auf Askese hinausläuft und damit das eigeninteressierte Subjekt ebenso leugnet, wie dies in SPRANGERS Konzept des höheren Selbst der Fall ist, so muß sich die umgangsbezogene Erziehung rein kompensatorisch verstehen, womit der Blick auf pädagogisch-ökonomische Funktionsanalogien systematisch verstellt wird.

#### 4. Perspektiven integrativer Theorie

Im Anschluß an die exemplarischen Reflexionen zu SPRANGER und LITT und ihrer jeweiligen Strategie der Revierverteidigung möchte ich abschließend versuchen, einige Perspektiven einer integrativen Theorie anzudeuten. In diesem Zusammenhang muß erläutert werden, was unter den bislang nur behaupteten Funktionsanalogien im einzelnen zu verstehen ist.

Die ökonomische Dimension des pädagogischen Problems läßt sich zunächst am Verbrauch von Zeit festmachen. Zum Minimalkonsens pädagogischen Denkens scheint die Annahme zu gehören, daß der Verbrauch von Zeit für Erziehung und Bildung in welcher Hinsicht auch immer sinnvoll ist. Dies läßt sich von zwei Seiten betrachten. Aus *subjekttheoretischer* Perspektive gesehen, stellt eine im quantitativen Sinne begrenzte Lebenszeit von sich aus eine qualitative Gestaltungsaufgabe dar (vgl. BOKELMANN 1996). Die Knappheit von Zeit erzeugt gewissermaßen erst das pädagogische Problem, das „ökonomisch“ bearbeitet werden muß und nicht im Sinne SPRANGERS metaphysischem Alles-oder-Nichts-Prinzip „letztthin verpflichtender Werte“ als gelöst ausgegeben werden kann. Das Grundproblem der qualitativen Gestaltung quantitativ begrenzter Zeit läßt sich auch in *systemtheoretischer* Perspektive formulieren: Die beginnende Ausdifferenzierung des Erziehungssystems erzeugte zuallererst einen Legitimationsbedarf hinsichtlich des Zeitaufwands. Es bedurfte des Nachweises, daß die Zeit, die in pädagogischen Institutionen verbracht wird, höhere „Erträge“ erzielt, als durch häusliche Erziehung oder durch einen frühen Übergang ins Arbeitsleben zu erwarten wäre.

Die ökonomische Dimension des pädagogischen Problems, so könnte man nun in bewußter Überspitzung formulieren, besteht in einer Art „Bewirtschaftung von Lebenszeitquanten“. Keinesfalls ist hiermit notwendig die Annahme eines einlinigen Fortschritts verknüpft; im Gegenteil: Gerade in ökonomischer Perspektive kann die Kostenseite von Bildungsprozessen akzentuiert werden. Erziehung funktioniert nämlich in der Tat nicht nach dem von PAOLO FREIRE (1993, S. 57 ff.) spöttisch so genannten „Bankiers-Konzept“ als zinsträchtige Anhäufung von vorausgesetzten Bildungswerten im Zögling. Dies ist schon deshalb nicht der Fall, weil Lernen keine bloße Akkumulation von Kompetenzen und Wissen ist, sondern – nach den Regeln einer hochselektiven Ökonomie des Ge-

dächtnisses – immer zugleich mit Vergessen verknüpft ist. Ein Zuwachs in bestimmten Qualitäten kann mit einem Verlust anderer Qualitäten einhergehen. Deshalb steht auch nicht allein der Zeitaufwand auf der Kostenseite von Bildungsprozessen: Die Bildung und Verfestigung von Wahrnehmungsmustern ist immer zugleich ein Verlust der Plastizität und Bildsamkeit. I. ILLICHS (1972) „Entschulung“ und R. LAINGS (1969, S. 20) „Verlern-Schulung“ markieren indirekt jene Kostenseite von Bildungsprozessen, die gewöhnlich großzügig übergangen wird. Eine Neuorganisation von verfestigten Wahrnehmungsmustern erfolgt nicht notwendigerweise durch pädagogische Provokationen. Diese können für Lernprozesse jedoch förderlich sein. Besonders durch Asymmetrien und Differenzen werden Profite erzielt. Gemeint ist nicht allein das unterschiedliche Niveau von Wissensbeständen und Fertigkeiten, sondern auch die Konfrontation mit der unterschiedlichen Perspektivität und Selektivität der Wahrnehmung eines anderen.

Die Bewirtschaftung von Lebenszeitquanten kann nach dem Prinzip einer vormodernen Bedarfsdeckungs- oder einer modernen Wachstumsökonomie gedacht werden. Die aufklärungspädagogische Devise von der Herausbildung guter Gewohnheiten (vgl. TRAPP 1775) zeigt beispielsweise noch deutlich eine Orientierung am Bedarfsdeckungsprinzip. Erziehung wird als Hervorbringung von Dispositionen verstanden, deren unmittelbarer Gebrauchswert einsichtig war. Der Durchbruch hin zur Orientierung am Prinzip der Wachstumsökonomie ist pikanterweise gerade bei ROUSSEAU zu beobachten. Bildung wird als Hervorbringung von multikompatiblen Dispositionen verstanden, die mittelbare Tauschwerte darstellen. Moderne Pädagogik erzeugt gewissermaßen Überschüsse an Handlungsmöglichkeiten und damit zugleich eine Offenheit zur Erfüllung verschiedener, nicht antizipierbarer gesellschaftlicher Funktionen. Der konstruierte Gegensatz von Individualität und Brauchbarkeit verdeckt nur, daß es in der modernen, Überschüsse erzeugenden Pädagogik um eine Art Brauchbarkeit zweiter Ordnung geht. Wer zum Menschen erzogen ist, sagt ROUSSEAU (1975, S. 14), „kann jeden Beruf, der damit verknüpft ist, nicht schlecht verstehen“. Damit zeigt sich die funktionale Analogie zwischen der Programmatik allgemeiner Menschenbildung und moderner Wachstumsökonomie, die in der Wirtschaftstheorie als ein „System der Produktion von Handlungsmöglichkeitsüberschüssen“ (PRIDDAT 1994, S. 27) beschrieben wird. Dem pädagogischen Eröffnen von Gestaltungsmöglichkeiten des Subjekts entspricht auf ökonomischer Seite die Produktion einer offenen Zukunft. Dieser positive Zusammenhang bleibt den bildungstheoretischen Klassikern jedoch meist verborgen. Wenn ROUSSEAU (1975, S. 73) an die Erzieher appelliert: „Opfert im Kindesalter eure Zeit, die ihr später mit Zinsen wiederbekommt“, dann ist dieser bemerkenswerte Rückgriff auf eine Metapher der modernen Überschußökonomie zwar treffend, aber unreflektiert. ROUSSEAUS vormodernes Ökonomie-Ideal, das er an der Autarkie der Bergbauern bei Neuchâtel festmacht (vgl. ROUSSEAU 1977), steht einem Blick für die ökonomischen Dimensionen des eigenen „Geschäfts“ im Wege.

Ein adäquateres Verständnis für funktionale Analogien zwischen Pädagogik und Ökonomie vermittelt MICHEL FOUCAULTS Genealogie der Macht. Der dort beschriebene Wandel von der vormodernen „Disziplinarmacht“ zur modernen „Bio-Macht“ zielt genau auf den theoriegeschichtlichen Umbruch, der sich mit der bildungstheoretischen Akzentuierung des Subjekts vollzogen hat. Die

moderne „Bio-Macht“ strebe danach, „Kräfte hervorzubringen, wachsen zu lassen und zu ordnen, anstatt sie zu hemmen, zu beugen oder zu vernichten“ (FOUCAULT 1977, S. 163). Die Produktivität der neuen Machtformation und das Erscheinen des Subjekts sind zwei aufeinander verweisende Seiten desselben Prozesses. Von hier aus fällt ein neues Licht auf die zahlreichen poetischen Metaphern in klassischen pädagogischen Selbstbeschreibungen, von HUMBOLDTS (vgl. 1960, S. 235) „Stärkung und Erhöhung der Kräfte“ bis zu SCHLEIERMACHERS (vgl. 1994, S. 50) „Hervorlocken von Selbsttätigkeit“. Besonders SCHLEIERMACHERS Formel zeigt deutlich, daß die Effizienz pädagogischer Interaktion gerade nicht im nur technischen Herstellen, sondern darin besteht, daß zwei poetische Prozesse aneinander gekoppelt werden.

Dies führt zur Frage nach den ökonomischen Dimensionen des pädagogischen Subjekts. Sowohl SPRANGERS Konzept des „höheren Selbst“ als auch LITTS Konzept asketischer „Selbstausschaltung“ vollziehen eine Trennung zwischen dem Subjekt und seinen Interessen. Die konstitutive Rolle von Interessen für Bildungsprozesse kann deshalb nicht begriffen werden. Von DEWEY (1993, S. 449) hätte man auch hier lernen können: „In Wirklichkeit sind ‚Ich‘ und ‚Interesse‘ oder ‚Neigung‘ zwei Namen für die gleiche Sache; welche und wie große Interessen ein Mensch hat, das zeigt, welcher Art sein Ich ist.“ In der idealistischen Pädagogik aber wird der homo educandus als prinzipiengeleitetes moralisches Wesen konzipiert, nicht als interessengeleiteter homo oeconomicus. Hiermit ist auch die Hoffnung verbunden, Moral müsse und könne sich dauerhaft gegen die Interessen der Individuen durchsetzen. Die Mißerfolge einer so verstandenen moralischen Erziehung führen meist geradewegs in die pädagogische Verzweiflung: „Das Zeitalter ist aufgeklärt ..., woran liegt es, daß wir noch immer Barbaren sind?“ (SCHILLER 1955, S. 343) Die beobachtete Persistenz sozial unerwünschten Verhaltens führt häufig nur zu verschärften moralischen Appellen an das höhere Selbst. Die Frage, welche sozialökonomischen Rahmenbedingungen dieses Verhalten begünstigen, wird gar nicht erst gestellt. Hier zeigt sich ein generelles Desinteresse gegenüber institutionellen Handlungskontexten. Restriktionen und Anreize sind für das allgemeine Vernunftsubjekt bedeutungslos. Was zählt, ist allein der überschaubare Nahbereich des „Umgangs“ zwischen Personen. Soziale Dilemmata aber entstehen gerade in anonymen Kontexten, wie sie für moderne Gesellschaften typisch sind. Moralische Erziehung, die zur Überwindung solcher Dilemmata beitragen will, müßte zur politisch-ökonomischen Bildung werden, in der die Veränderung institutioneller Anreizstrukturen mitreflektiert wird, eine Strategie, wie sie etwa in der ökonomischen Theorie der Institutionen überzeugend dargelegt wird (vgl. KARPE/KROL 1997). Eines jedenfalls erscheint mir als gewiß gelten zu können: Beschränkt sich pädagogisches Handeln darauf, Moral dauerhaft gegen Interessen ins Feld zu führen, so schwächt dies nicht nur die Interessen, sondern am Ende auch die Moral.

Nicht nur am Beispiel der moralischen Erziehung wird deutlich, daß pädagogisches Handeln am Ende um so effizienter sein wird, je mehr es die Interessen des pädagogischen Subjekts stärkt. SPRANGERS Versuch, das „begehrende, enge Ich“ metaphysisch im Blick auf das höhere Selbst zu hintergehen, ist eine zum Scheitern verurteilte pädagogische Großphantasie, die die Wertschöpfungsbasis pädagogischer Prozesse verkennt.

Statt Revierverteidigung zu betreiben, wären die ökonomischen Aspekte des pädagogischen Handelns und des pädagogischen Subjekts konstruktiv aufzunehmen. Wer hier eine drohende ökonomische Funktionalisierung der Pädagogik befürchtet, sei beruhigt: Die Entwicklung und Verfolgung individueller Interessen ist nicht nur das *funktionale* Moment des pädagogischen Problems, sondern zugleich auch *kritischer* Korrektiv. So waren für die Aufklärungspädagogik ein gesellschaftlich funktionaler Utilitarismus und eine radikale Vorstellung von Subjektivität durchaus vereinbar. In seinen Interessen, seinen Bedürfnissen und seinem Streben nach Glück bleibt das Subjekt unhintergebar, es sei denn um den Preis der „Selbstausschaltung“. Aus diesem Grund warnte schon ERNST CHRISTIAN TRAPP (1977, S. 39) davor, „in die lächerliche Thorheit zu verfallen, daß man jemanden überreden wolle, seine Empfindungen seien nicht seine Empfindungen, und daß man behaupten wolle, was ihm süß schmecke, sei sauer“.

## Literatur

- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München 1990.
- BOKELMANN, H.: Der Mensch – ein „Chamaeleon“. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde. Schlußvorlesung am 9. Februar 1996. Münster 1996. (Typoskript)
- BRACHT, U.: Zum Problem der Menschenbildung bei Theodor Litt. Studien zur wissenschaftstheoretischen Problematik im Gesamtwerk Theodor Litts. Bad Heilbrunn 1973.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik [1916]. Weinheim/Basel 1993.
- ELSTER, J.: Subversion der Rationalität. Frankfurt a.M./New York 1987.
- FOUCAULT, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M. 1973.
- FOUCAULT, M.: Freiheit und Selbstsorge. Hrsg. v. H. BECKER/L. WOLFSTETTER. Frankfurt a.M. 1985.
- FOUCAULT, M.: Der Wille zum Wissen, Sexualität und Wahrheit. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1977.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit [1970]. Reinbek 1993.
- GEERTZ, C.: Kulturbegriff und Menschenbild [1973]. In: R. HABERMAS/N. MINKMAR (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. Sechs Aufsätze zur Historischen Anthropologie. Berlin 1992, S. 56–82.
- GROYS, B.: Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie. München 1992.
- HABERMAS, J.: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels „Jenenser Philosophie des Geistes“. In: J. HABERMAS: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt a.M. 1968, S. 9–47.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2Bde., Frankfurt a.M. 1981.
- HOMANN, K.: Rationalität und Demokratie. Tübingen 1988.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen [1792/93]. In: W. v. HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Bd. 1. Stuttgart 1960, S. 234–240.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972.
- JOAS, H.: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M. 1992.
- KIRCHGÄSSNER, G.: Homo oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Tübingen 1991.
- KRAPE, J./KROL, G.-J.: Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung: Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Hrsg. v. K.-P. KRUBER. Bergisch-Gladbach 1997, S. 75–102.
- LAING, R.: Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt a.M., 1969.
- LANDSHUT, S.: Historische Analyse des Begriffs des „Ökonomischen“. In: H.-U. WEHLER (Hrsg.): Geschichte und Ökonomie. Königstein<sup>2</sup>1985, S. 40–53.
- LASSAHN, R.: Theodor Litt. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Münster 1970.
- LITT, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt [1955]. Bonn<sup>6</sup>1959.
- LITT, Th.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig/Berlin 1926.
- LITT, Th.: Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt. Bielefeld 1955.

- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems [1927]. Stuttgart <sup>7</sup>1958.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1990.
- LUHMANN, N.: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: N. LUHMANN: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1981, S. 105–194.
- MENZE, C.: Theodor Litts Kritik am Humanismus. In: J. DERBOLAV u. a. (Hrsg.): Sinn und Geschichtigkeit. Werk und Wirkungen Theodor Litts. Stuttgart 1980, S. 321–339.
- MYRDAL, G.: Das Zweck-Mittel-Denken in der Nationalökonomie. In: Zeitschrift für Nationalökonomie 4 (1933), S. 305–329.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: Lebensformen und Wissensformen: Sprangers Strukturpsychologie im Vergleich. In: W. EISERMANN u. a. (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger. Düsseldorf 1983, S. 253–268.
- PRIDDAT, B. P.: Der Philosophen Ökonomie: das Beispiel Georg Picht. Spekulationen über den Zusammenhang von Natur, Ethik und Ökonomie. In: A. HATTENBACH/E. E. MÜLLER (Hrsg.): Wissenschaftliche und ethische Leitbilder für neue Wirtschaftskonzepte. Gießen 1994, S. 9–32.
- PRONDCZYNSKY, A. v.: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Opladen 1993.
- REBLE, A.: Theodor Litt: eine einführende Übersicht. Bad Heilbrunn 1996.
- ROBBINS, L.: An Essay on the Nature and Significance of Economic Science [1932]. London (Mac Millan) <sup>2</sup>1940.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung [1762]. Paderborn <sup>3</sup>1975.
- ROUSSEAU, J.-J.: Politische Ökonomie [1755]. Frankfurt a. M. 1977.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen [1795]. In: Gesammelte Werke. Hrsg. v. R. NETOLITZKY. Gütersloh 1955. Bd. 5, S. 319–429.
- SCHELER, M.: Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik [1916/1926]. In: M. SCHELER: Gesammelte Werke. Bd. 2. Bern 1954.
- SCHLEIERMACHER, F. D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. D. SCHLEIERMACHER: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn <sup>4</sup>1994, S. 36–243.
- SCHORR, K. E.: Bildung in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1996, S. 144–162.
- SCHULZ, W. K.: Die werttheoretische Grundlegung der Kulturtheorie von Eduard Spranger. In: J. S. HOHMANN (Hrsg.): Beiträge zur Philosophie Eduard Sprangers. Berlin 1996, S. 293–308.
- SIMMEL, G.: Philosophie des Geldes [1900]. Frankfurt a. M. 1989.
- SMITH, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen [1776]. München <sup>1</sup>1996.
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung [1923]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 2. Tübingen 1973, S. 275–293.
- SPRANGER, E.: Das Problem des Aufstiegs [1918]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 8. Tübingen 1970, S. 125–140.
- SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher [1958]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 1. Tübingen 1969, S. 280–338.
- SPRANGER, E.: Die Wirtschaft unter kulturphilosophischem Aspekt [1954]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 5. Tübingen 1969, S. 348–381.
- SPRANGER, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik [1928]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 1. Tübingen 1969, S. 90–161.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung [1918]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 1. Tübingen 1969, S. 7–19.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit [1914/1921]. Tübingen <sup>2</sup>1966.
- SPRANGER, E.: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik [1957]. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. W. BÄHR u. a. Bd. 2. Tübingen 1973, S. 305–376.
- TENORTH, H.-E.: „Alle Alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- TENORTH, H.-E.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28. Beiheft 1992, S. 117–134.
- TRAPP, E. CH.: Unterredungen mit der Jugend. Hamburg/Kiel 1775.
- TRAPP, E. CH.: Versuch einer Pädagogik [1780]. Paderborn 1977.
- ULRICH, P.: Der kritische Adam Smith – im Spannungsfeld zwischen sittlichem Gefühl und ethischer

- Vernunft. In: A. MEYER-FAJE/P. ULRICH (Hrsg.): Der andere Adam Smith. Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie und Politischer Ökonomie. Bern/Stuttgart 1991, S. 145–190.
- VOGEL, P.: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: H.-H. KRÜGER/J.-H. OLBERTZ (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 351–366.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft [1921]. Tübingen <sup>5</sup>1972.
- WIESE, L. v.: System der Allgemeinen Soziologie als Lehre von den sozialen Prozessen und den sozialen Gebilden der Menschen [1924], Berlin <sup>3</sup>1955.

*Abstract*

The article deals with the relation between the construction of “the economical” and the systematic conception of the pedagogical field. Using both SPRANGER and LITT as examples, the author examines, from a history of science perspective, which discourse strategies allowed to construct economy primarily as an outer sphere of culture or as an object of “economic activity” in order to keep it at a distance. He enquires into the theoretical implications of a pedagogical self-understanding which leaves out internal economic aspects. These aspects are then explored in a systematic analysis. This leads to a changed conception of pedagogical processes which can no longer be conceived as a product of the “higher self” but, rather, as the production of a surplus of possibilities to act.

*Anschrift des Autors*

Johannes Bellmann, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft (I), Georgskommende 26, 48143 Münster